

表現力を高めるイメージ化の一考察

深 美 和 夫

今回の新指導要領・国語科の改善基本方針の一つに、小・中・高校と一貫したものとして、「表現力を高めるようにする。」が明確に示された。今までにも表現力を高めることについては、さまざまな実践で効果をあげてきたことはいうまでもない。ここに、特に小・中学校で実践している中の一つである「イメージ化」という方法を文学的教材（詩）の実践授業実態から例を引いて考察してみたい。

一、言語能力の育成とイメージ化

国語科指導の使命は、国語の力を学習者一人ひとりに手堅く身につけさせることにあると思う。その観点の二つをあげてみる。

その一つは、目標論である。国語を正しく有効に使う能力、言語で表現し理解する能力を育成することである。つまり、言語生活は、「思考・心情・想像・創造」などの精神作用の能力が働いていることを受け止め、教材の内容的価値による陶冶、人間形成に資する面を大切にしなければならないということである。

その二つは、方法論である。指導方法というと、指導の形態、過程、技術の問題になる。すでに、音声言語と文字言語を含めた表現と理解の関連指導法などが生まれてきた。したがって、言語能力としては、「説明的文章の読解では、盛られた内容的事実の追求だけでなく言語的叙述面の機能を知る。」また、「文学的教材の鑑賞指

導では、内容にかかわる事件や主題に連らなる思想性や感化的価値だけにとらわれず、それを支えている形象性、表現美を味わう。」ということが大切なことだと考える。

以上の言語能力の観点から、イメージ化の関連をとらえておく。

表現の指導内容（指導事項・活動・教材）の検討はいうまでもないが、表現力を高めるイメージ化としては、「文字表現を主とした方法化」「音声言語を主とした方法化」「表現指導としての方法化（音声・文字言語を表現として統一した場合）」が考えられよう。

特に、イメージ化の手立てとして、「ふき出し法」「感想画」「セリフ化」「動作化」などや、指導段階に合ったものとして、「直観的、再生的、客観的、創造的、個性的イメージ」といった学び方をふまえた理論を主張してきたことも事実である。そういったことは授業の中に生まれたものと、理論にあてはめ実践したものというところになろう。次に、「情景」「人物（作者も含む）の心情」のイメージ化にしばって考えてみる。

二、「詩」教材のイメージ化

1 小学校4年 「たき」（笹沢美明作）実践授業から

● どうどうと 落ちる

天から まっすぐに 落ちる

いっぱんの 水ばしら
がけのとちゅうの 木の葉も 草も

しぶきにぬれて 青い

ぼくらのかみも 手も びつしよりだ

●きみは ぼくに なにかいっている

なんにも わからない

きみは どなっている

なんという 大きな口だ

なんと まったかな顔だ

●印は、一連と二連の初めを指示する。

(1)学習のねらいⅡたきにえがかれている様子を思いうかべ、作者の気持ちを考えてながら読みとらせる。

(2)表現されていることばの解釈で、イメージ化が異なる。

児童の直観的イメージでは、一連を「たき」の偉大さであると表現されていることばやさし絵で味わった。しかし、二連の「きみ」という相手意識に対立が生まれたのである。つまり、「ぼくらの一人」・「たき自身」をさしているという解釈になったのである。

二連の「ぼく」は一連の「ぼくら」の「ぼく」であるが、「なにかいっている・なんにもわからない・どなっている・なんと大きな口だ・なんとまっかな顔だ」の表現は、「たき自身」ではないかとイメージが対立したのである。

意見が活発になった時、客観的イメージとして「ぼくらの一人」を主張する理由としては、「なんという大きな口だ」「なんとまっかな顔だ」の表現を指摘し、「口」「まっかな顔」というのは仲間の一人としての身体の一部であり、情的な象徴でもあると主張したのである。いっぽうの「たき自身」であるという意見は、「なんとまっかな顔だ」の表現を力説し、たきの落ちてくる厳しさや、そのまわりをイメージ化しつつ、「なんという大きな口だ」を水ばしら

のほとばしりが人間が口をあけてきけんでいるようなものといかえている。やがて終末段階に、今まで表現のことばをもとにイメージ化した情景や作者の立場を整理していった。ここで、児童一人ひとりの個性的イメージは、変容したものもいたが、直感的イメージと同じであると主張したものもいたのである。

結論としては、「きみ」の表現を、「たき自身か・ぼくらの一人か」と決定はしなかった。指導者も児童も、それについては余いんを残したのである。整理会でも、同じ考え方であった。

(3)イメージ化に妥当性はあるか。

この例では、私自身として妥当性があると考ええる。つまり「ぼくらの一人でもある・たき自身でもある」と両者を認めた。

理由を述べる。「ぼくらの一人」の方は、一連の「ぼくらのかみも手もびつしよりだ」と、二連全体の表現で「ぼくらの仲間の一人である」とイメージ化できる。「たき自身」の方は、大自然に生まれた「たき」の象徴表現を個性的にイメージ化しているものと考えればうなずけよう。一連の「ぼくら」の複数を認めつつも、「なんにもわからない・きみはどなっている・なんと大きな口だ」の表現で、どうどうと落ちる荘厳さを主張したと解釈したい。

ただ、作者の意図は「ぼくらの一人」を「きみ」とさしているのではなくらうか。児童は、そこまで結論は出せまい。表現されていることばのイメージ化は豊かなものであることはいえる。要は、読み手自身の想像の奥にひそむ価値に問わなければなるまい。

2 中学校2年「大阿蘇」（三好達治作）実践授業から

雨の中に馬がたっている

一頭二頭子馬をまじえた馬の群れが 雨の中にたっている

雨は蕭々と降っている

山は煙をあげている

中岳の頂から うす黄いろい 重っ苦しげな噴煙が濛々と……

馬は草をたべている

……は省略を示す

もし百年が この一瞬の間にたつたとしても なんの……

雨は蕭々と降っている

(1)学習のねらい―表現を味わい、主題について考える。

(2)作者がとらえている中心の情景を、感想画として表現する生徒のイメージ化。

詩のリズム感から、作者のえがこうとする中心の情景を表した生徒の感想画は多称である。大阿蘇を前にしての体験は、皆無といえる生徒であるが、それなりにえがいている。傾向を記す。

●外輪山を低く、中央に噴煙の中岳を大きく、馬の群れを小さくえがいている。雨にけぶる風景は乱雑な斜点線で表す。

●蕭々と降る雨の線をえがき、草をたべる馬三頭を詳しくする。

●馬の親子を手前に大きくえがき、遠景として中岳の噴煙、さらに外輪山をかすむようにして表す。(どれも色エンピツ使用)

このような感想画は、生徒一人ひとりの個性的なイメージといえよう。馬の群れを小さくえがいたり、大きくえがいた理由は、遠景と広大な情景をイメージ化したかったのに違いない。

(3)小学校2年 説明文「日本の山々(あそ山)」の読解のイメージ化と、上記「大阿蘇」の関連考察。

あそ山は、きゅうしゅうにある 山です。

大むかしに、ものすごい ふん火を おこしました。その

ため、あたりの 土地が おちこみ、広い 広い くぼ地になりました。

その後、この くぼ地の中に、また ふん火が おこつて、山が いくつも できました。その うちの 一つは、

今も しきりに ふん火を くりかえして います。

右記は、説明文「あそ山」で、上記の詩「大阿蘇」とは、学年、教材領域も全く異なる。しかし、ここでイメージ化という表現読みについて実践の結果から比較してみる。

「あそ山」の学習前に、事前調査として「ふん火・おちこみ・くぼ地」他の理解度を確かめたが、正解は少ない。そのまま学習の中で、この三つの語句の意味について発表させたが、テレビ視聴や耳にした程度の「ふん火」の状態説明であった。そこで、「おちこみ・くぼ地」の意味を指導者は説明する。「くぼ地」は、雨の降ったあとの状態、積雪の上にボールを落とし拾ったあとの状態。さらに「おちこみ」も含めて、外輪山の中は金沢市全体よりも広々とした大きさであることを、掛図の提示や黒板の絵図解で示した。児童はやつと広い広いは理解したようだが、「くぼ地」は理解したと判断しかねたのである。写真(教科書)でもわかりにくい。

終末段階で、指導者は「重クロム酸ナトリウム」を机上で燃やした。「ふん火・おちこみ・くぼ地」の状態を再現したのである。流出する粒子が形成する「くぼ地」「おちこみ」はもちろん、噴煙や火花の粉が「ふん火」の状態を示した。この実験で、いかに「あそ山」の活動がすごいものなのかイメージ化できたのである。この学習を通してイメージ化は、説明文読解、語句解釈でも必要であることを証明したようである。

いっぽう、「大阿蘇」詩教材は、感想画を主にしたイメージ化で情景を味わったわけだが、詩全体から感動するイメージと、「あそ

山」の語句解釈のイメージとの攻め方に特性があると考ええる。このことから、イメージ化の是非論が生じてきそうである。

3 中学2年 補助教材「寺の庭」(室生犀星作) 実践授業から

A
つち澄みうるおい
石路の花咲き

A(B)は学習中に分析した構成記号

B
あわれ知るわが育ちに
鐘の鳴る寺の庭

(1)学習のねらい―表現から作者の感動をさぐる。

(2)表現の巧みさを味わい、朗読や「ゴーン」の音声化を通し、作者は何に感動しているか探る。

作者犀星の生活や、「寺の庭」のおよその情景を話し合った段階で、表現の巧みさを分析していった。

「つち」は「土」の漢字ではないという意味や、「石路の花」の解説を生徒のことばで分析し、この二行をAとする。後の二行をBとしたのは、「あわれ」と「鐘」の結びから位置づけたのである。

「あわれ」とは、どんなことかのイメージ化は大切な見方、考え方になる。生徒は「はじめ・なさない・かわいそう」などと当然の答を出しつつ作者の気持ちに迫ろうとする。そして、「鐘の鳴る」を鑑賞するため一三行を朗読し、「ゴーン」と音声化を入れ四行を黙読していった。

このAとBの分析から、Aでは「落ちついた、やわらかい、しつとりとした土の庭であり、その上に石路の可憐でありやさしい花をみた。ゆとりのある恵まれた思いを。」Bでは「作者の生きてきた今の身を、想いふける…(あわれの意味のむずかしさ)……。その時、ゴーンと鳴る鐘の音で我を知って…。」というようにイメージ化したと思う。生徒の表情から少し緊張はみられたが「作者自身が寺の庭にいて、自然の奥ゆかしさにひきこまれ、我を想う瞬間、ゴ

ーンの鐘の音で自分を見直した。」と学習したと考える。

(3)「あわれ知る」「ゴーン」のイメージ化の価値について、

「あわれ知る」の意味を「はじめ・なさない・かわいそう」などと解釈したことは、生活感情を味わったものであり否定はできない。しかし、文学性の「あわれ」といえる「もののあわれ」と同次元でないことは確かであった。とはいうものの指導者は、「もののあわれ」を解説することは、イメージを限定してしまうことになる。決定することはむずかしい。「ゴーン」と音声化していく一人ひとりのイメージの深さ・広さが「あわれ知る」の味わいである。

「ゴーン」の音声化は、作者の気はく迫る手段といたい。つまり作者が寺の庭に立ち、「ああ！ おれは！」という存在をみつめた瞬間、「ゴーン」と鐘の鳴るのを耳にした……ふつとよぎる感動……その感動こそイメージ化になるのであったと考える。こうした実践で、作者自身の生き方に対して理解も深まったようだ。

三、文学的教材でイメージ化するための基盤

1、詩教材の特性

学習する前に、児童・生徒の実態をとらえ生かすことなどの声はわかる。語句の意味解釈を調査したり、題名を聞いて連想する考えをノート書かせるのもその一つであらう。

しかし、単に実態を尊重することに重点をおいたから表現読みや作者の意図、主題に迫り得たかどうかの分析ができたといえない。特に詩の鑑賞では、全体に流れる表現リズムに成立する感動が大切なのである。詩は、独特のリズム・ことばのひびきをもっている。このことばのひびきに則して解釈することが大切である。今までに述べてきた実践授業例は、「表現をどう解釈するか」ということについて的手段として、「イメージ化」方法の例の一つを記したわけ

である。それが情景や作者の心情に迫り得ることではないかという前提であつたわけである。

表現全体や文脈の中核になる語句で、児童・生徒の感動を「そうか、よく考えたな。」といつて一人ひとりを認めることは否定しないが、どんな見方・考え方でもよいとはいえない。その理由を正しく判断することが必要である。行間の読みとか、さし絵などのイメージからくる考え方を聞くと、確かに読み手としての実感がわかり、指導者としてもどう判断すればよいかわかることがある。そういう時こそ「Aはそう考えるのだね。みんなはAの思いをどう判断するか。みんなの考えはAとちがうとしたらどんな考えかな。」というように相互の見方・考え方をし合うことが必要である。それが作者の表現意図に迫る手段であり、個性的イメージである新しい創造の世界にひたつていけるのだと考える。

2、物語教材の特性

詩教材の特性に述べたことは、物語教材の特性でもある。加えるとすれば、読み手（児童・生徒とは限らない）を育てるという価値を加えたい。いいかえれば、自分自身で自覚する価値である。

小学校5年「大造じいさんとがん」（椋鳩十作）の教材分析をした時、指導者は次の表現で悩みぬいた。

●そうして、残雪が北へ北へと飛び去って行くのを、ほればれとした顔つきで見守っていました。

①この「ほればれ」は、がんの頭領として行動した残雪に対しての感動だろうか。

②大造じいさん自身が、残雪との出会いで得た行動をかみしめ、自分の残雪にしてやった行為そのものを誇らしげに思つたのか。

①②のような分析は、指導者もそうだが児童の中からも出てくると予想されたのである。こうした物語の形象を探ったりするのが読

みの価値であることはいうまでもない。文学性にひたることになるわけである。

結論は、両者とも含めてよいだろう。どちらか一方であると決めることはできないということに落ちついた。前後して「作者に聞いてみよう。」との願いを依頼され、作者（椋鳩十）に会う機会を得たので親しく「ことばのひびき」の是非論を交わした。作者は、迷わず私の説明を聞いて解いてくれた。

「あなたの質問は、語句の吟味（イメージ化）としてよく考えています。私は作者として、①②のどちらだと思つて著してはいません。作者というものは、物語全体の形象として「ほればれ」の意味を考えてほしいのです。読み手の方に味わつてほしい。」

冷水を浴びたようであつた私は、読み手自分自身がどう解釈するかという基盤を失つていたのでないかと反省したのである。

イメージ化ということは、読み味わうことの自分を見つめ、自分で悩むことに作品の世界に迫り得るのだと考えている。

（金沢市教委指導主事）